

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION : UNE RELATION COMPLEXE

Dans cette présentation on développe de certaines hypothèses sur la relation entre les représentations de la formation et la pratique pédagogique dans la classe scolaire.

La recherche, qui constitue la base de ces hypothèses, est développée depuis de 15 années dans des écoles de seconde niveau en Argentine. Cette recherche a compris l'analyse :

- des représentations de la formation (entendue comme construction imaginaire-symbolique qui rend compte de le sujet aussi bien que de la réalité de la formation), dont les données ont été obtenues à travers d'entretiens semi-structurés et de l'administration de matériel projectif.
- des pratiques pédagogiques en situation de classe scolaire.

On part de la thèse suivante : les pratiques pédagogiques constituent un espace de médiation dans lequel les représentations de la formation s'articulent de manières diverses avec d'autres ordres de réalité à caractère hétérogène. En particulier, il sera exposé le lieu central qui occupe le savoir.

Principales notions

En parlant de "**formation**" nous nous référons à la relation entre un ou plusieurs sujets en formation (élèves ou étudiants) et un formateur (enseignant, maître ou professeur) dans un espace, un temps et un contexte socio-culturel déterminé, pour que le sujet en formation s'approprie d'un contenu (connaissance, habitude, habilité) grâce la médiation du formateur.

Toute **représentation** comporte un aspect manifeste et un aspect latent. L'aspect manifeste ou conscient des représentations remet toujours, dans un plus grand ou plus petit degré, à des significations inconscientes. On peut penser la relation entre des représentations conscientes et inconscientes comme une relation entre une chaîne de signifiants et une de signifiés. La signification d'une représentation est son sens. Ce dernier est une construction interminable qui est effectuée à partir de la chaîne signifiant, et à laquelle contribue aussi le sujet qui accorde des sens. Le sens est toujours un résultat, un effet de la combinaison d'éléments. Il ne peut pas être compris seulement sur le plan de la désignation, parce que son but ne se limite pas à exprimer aucun "été de choses", même si ceci attribue effectivement des propriétés aux choses à auxquelles il se réfère. On ne peut non plus le comprendre seulement comme manifestation, même quand le sens exprime les croyances et les désirs du sujet. Imaginaire et réel, désirs exprimés et objets mentionnés peuvent être compris comme deux séries en constante relation et déplacement une en ce qui concerne l'autre (Deleuze, 1989).

Le processus de connaissance des représentations est toujours partiel et fragmentaire, comme sont partielles et fragmentaires ses actualisations eux-mêmes. Tant dans le processus d'actualisation comme dans celui d'interprétation, il existe un reste non exprimable (ou exprimable indirectement) et non interprétable. Ce reste est tributaire de cela qui nous pense et qui nous parle, à cause des liens avec le désir inconscient. Il y a donc une distance symbolique fondamentale entre les représentations comme signifiants et les sens qui on les

attribuées ; entre le fait de la signification qui est immédiate et celui de la compréhension qui est progressive et jamais totalement accessible. Ce déplacement permanent porte le sens jusqu'à sa limite avec le sans sens (Voir Deleuze, 1989).

Par "**pratique pédagogique**" nous comprenons cette pratique qui a lieu dans la classe scolaire en fonction de l'enseignement et l'apprentissage d'une certaine connaissance (Barco, 1996). On se réfère donc à un ensemble d'activités et de relations entre des éducateurs et des élèves en fonction d'un certain savoir ; mais ce concept n'épuise pas la totalité d'activités et relations que ceux-ci développent dans leurs rôles respectives.

La "**classe scolaire**" est le cadre ou la situation privilégiée où les "pratiques pédagogiques" se développent. Ces dernières sont aussi étendues hors de ce cadre, où enseignants ou élèves sont présents seulement par le biais de ses représentants (les devoirs, les livres). La "situation de classe scolaire" fait allusion à l'ensemble d'éléments, faits, rapports et conditions qui sont développées par professeurs et élèves dans les groupes d'apprentissage dans une institution scolaire, dans un espace déterminé par la salle de classe et dans une certaine période de temps (Souto, 1993).

Les éléments symboliques

Les relations entre les enseignants et les élèves, entre eux et avec les objets présents dans la situation, sont établies, non seulement à partir des sujets et des objets réels et concrets, mais aussi entre **des sujets et des objets symboliques**. Les sujets réels (enseignants, élèves) adviennent à une place pré-existante, dans le sens que les positions et les relations dans la structure sont premières par rapport aux êtres concrets qui viennent les occuper (Deleuze, 1973).

Tant les représentations individuelles de la formation comme les pratiques pédagogiques qui **s'actualisent ici et maintenant** sont le résultat d'un processus de construction permanente à caractère inconscient à partir de quatre sources : les représentations sociales de la formation, la réalité matérielle de la formation vécue, la réalité matérielle de la situation actuelle et la structure psychique du sujet. Le sujet trouve dans son milieu un certain nombre de choix possibles (et de possibilités exclues) ; alors, dans certaines limites, il choisit quelques éléments et rapports et les articule, en faisant des combinaisons partielles et des choix inconscients. C'est même dans ce processus d'appropriation que le sujet advient sujet et qui assume un lieu où il est placé.

Bref, chaque pratique se développe dans l'entrecroisement entre des représentations de la formation et diverses d'autres variables (matérielles, politiques, économiques, etc.) (Lévy Strauss, 1971). D'une part, chaque pratique actualise certaines caractéristiques des représentations de la formation. D'autre part, la réalité psychique des représentations objectivées articulent, à son tour, des éléments, des processus et des rapports hétérogènes ; en fait, les significations attribuées à la situation et à ses divers aspects sont toujours données par les représentations. En ce sens, il peut être dit, en suivant à Lévy-Strauss (1971), que les représentations constituent réponses temporaires et locales aux problèmes posés par les ajustements possibles et les contradictions impossibles dans le domaine de la pratique pédagogique, et qu'on les utilise pour légitimer ou dissimuler ces dernières. Par conséquent, l'imposition d'une certaine représentation comme dominante, ou la lutte par l'imposition d'une certaine représentation, accorde des lieux, distribue des positions, établit des rapports et marque l'espace où se déplacer.

Le savoir comme case vide

Dans cette relation entre représentations et pratiques, c'est le savoir (son place, ses traits et ses sens) l'élément qu'on peut considérer à la fois comme articulateur et analisateur. Le savoir occupe une place centrale tant dans la série des représentations de la formation comme dans cette des pratiques pédagogiques. C'est le savoir l'élément articulante, le point de convergence entre les unes et les autres. Le savoir pourrait donc être considéré comme le signifiant flottant, le case vide ou l'objet = x ; c'est à dire, il peut être considéré comme l'élément symbolique qui permet le mouvement dans la structure et qui détermine la variété des termes et des relations différentielles. Avec ceci je ne prétends pas diminuer le poids des autres éléments qui, à son tour, peuvent affecter la place du savoir.

Cette hypothèse se base sur les caractéristiques propres du savoir et sur sa place dans les représentations, dans les pratiques et dans les classes.

Le savoir est l'élément distinctif de la formation ; il y a relation formative seulement s'il y a un savoir à être approprié par le sujet en formation grâce à la médiation d'un formateur. Rien à voir avec le savoir des maîtres ou des élèves, ni le savoir réel ni le savoir hypothétique ; rien à voir non plus avec le savoir que chacun imagine posséder ou qui attribue à l'autre ; rien à voir enfin avec le savoir objet de la formation (le contenu). On parle du savoir en tant qu'élément "éminemment symbolique", différenciateur. Savoir représenté par multiplicité de savoirs : variété de contenus à enseigner ; présence d'autres sortes de savoirs (ceux propres de la conduit en classe, ceux qui sont nécessaires pour répondre ce qu'attend chaque professeur, ou ceux qu'on utilise pour être accepté par les copains); savoir sur soi-même et sur les autres ; savoir sur les rapports ; savoir sur l'expérience... ; savoirs conscients, mais aussi savoirs de l'inconscient ; ce qui a été dit, mais aussi ce qui est non dit et aussi ce qui est nié, ce qui est réprimé... En ce sens, le savoir a multiplicité de significations ou, ce qui est la même chose, n'a pas une signification propre.

Élément paradoxal ; pour que la relation de formation ait lieu on requiert tant sa présence comme son absence. Sans l'existence d'un savoir il n'y a pas une formation possible ; mais, à la fois, si le savoir est déjà donné, la formation ne serait pas nécessaire. C'est à dire que la relation formative exige à la fois un excès et un défaut de savoir. Savoir à acquérir ou à transmettre, savoir qu'on suppose au maître, toujours en excès, toujours en surplus. Savoir transmis ou acquis, savoir de l'élève (hypothétique et réelle), savoir réel du professeur, toujours en manque, toujours en déficit. Il y a toujours une distance irréductible entre le savoir de la structure, le savoir comme virtualité, toujours en excès, et le savoir propre des situations concrètes de formation, toujours en défaut. Le savoir circule entre l'idéal, ce qui est attendu, ce qui doit être, et ce qui est perçu, ce qui est réel; ou, dite en termes plus didactiques, le savoir circule entre les intentions pédagogiques et les résultats obtenues, entre le programme d'études prescrit et le programme d'études vécu.

Comme le savoir représente l'ordre symbolique, il peut occuper la place d'un Tiers (Sartre, 1979), en permettant que chaque élément puisse occuper le lieu d'un Tiers en ce qui concerne les autres : le savoir peut médiatiser la relation enseignant- élève, en cassant la dualité et l'identification spéculaire; mais aussi l'enseignant peut devenir un Tiers dans la relation de l'étudiant avec le savoir, en favorisant son appropriation.

Le déplacement du savoir détermine les sujets dans leurs places, dans leurs pratiques. C'est par rapport au savoir qu'on reconnaît les places respectives des maîtres et des étudiants ; professeurs et élèves deviennent tels par rapport à un savoir ou non savoir idéal. C'est selon la place qui occupe le savoir, selon ses déplacements possibles ou impossibles, que formateurs et sujets en formation se sont constitués avec certains caractères ; savoir- ne pas

savoir, savoir plus ou moins, savoir de ceci ou de cela, place à chacun dans des lieux différents: élèves (ou enseignants) bons ou mauvais, studieux ou vagues, intelligents ou idiots.

Savoir qui circule : il est dans le maître, dans les livres, dans les activités. Mais le savoir peut être aussi absent ou refusé...

Savoir qui articule les séries correspondant aux pulsions de vie et de mort, toujours simultanément présentes. Mort symbolique représenté par l'échec et la réprobation, et aussi par la confrontation avec les preuves formatives (Kaës, 1968).

Le savoir est le lieu où le sujet advient, où le sujet impose ce qui lui est propre, son désir. Le sujet occupe le lieu du savoir, de la case vide, non pour le fermer ou le boucher, mais pour l'ouvrir ou le déplacer indéfiniment. Néanmoins, pour que cela soit possible, il est indispensable l'utilisation ludique du symbolique, en permettant de mettre une limite au désir d'appropriation de l'autre, par la exigence de la reconnaissance d'autrui comme sujet.

Le savoir est à la fois la place où le sujet advient à être soi-même et la place où il s'aliène. Savoir qui lui permette de croître, de se rendre sujet ; mais, à la fois, savoir qui lui aliène, qui entraîne la possibilité de la chute et de la mort par l'identification avec l'autre, par la perte dans l'autre. Savoir qu'offre simultanément cette double possibilité de subjectivation et d'aliénation, de sujétion et de libération. Savoir qui condense la polarité sujétion- autonomie, ou sujétion- subjectivation, ou devenir sujet- devenir autonome. Savoir qui sujet, qui oblige : si on sache, on est obligé d'agir en fonction de ce savoir. Mais aussi savoir qui libère, qui permet l'autonomie, qui donne le pouvoir de faire des choses.

Création ou répétition

Dans la mesure où le savoir occupe la place symbolique de la case vide, sa position dans les représentations de la formation, dans les pratiques pédagogiques et dans les classes scolaires, peut être considéré comme un articulatoire de celles-ci. La position qu'on attribue au savoir ; sa reconnaissance tantôt comme un Tiers, tantôt comme propriété de l'enseignant ; l'acceptation (ou pas) de son appropriation par l'élève ; le sorte de savoir qui est considéré en jeu dans la situation ; tout ça est central dans l'analyse et la différenciation entre :

- les représentations de la formation,
- les pratiques pédagogiques en situation de classe, et
- les relations entre les représentations de la formation et les pratiques pédagogiques

La place du savoir est liée à la possibilité de reconnaissance de l'altérité, de reconnaissance de l'autre, reconnaissance de l'autre extérieur et de l'autre interne, reconnaissance de l'Autre en tant que manque. Cette reconnaissance de l'Autre est en même temps la reconnaissance des propres limites ; c'est corrélatif de l'acceptation du savoir comme élément symbolique mobile et en position d'un Tiers.

En concernant les représentations, la place du savoir organise la relation entre ce qui est manifeste et ce qui est latent. Les représentations sont placées dans un continuum qui va depuis la soumission totale au fantasmes latents jusqu'à la rupture totale avec ces derniers (Kaës, 1986, pag. 146). Quant à les pratiques pédagogiques, elles aussi s'organisent différemment selon la place du savoir. C'est donc la place du savoir ce qui articule les deux séries : celle des représentations de la formation et celle des pratiques pédagogiques.

De manière synthétique et simplifiée, cette relation peut être posée dans les termes suivants.

La **soumission** de la représentation des aspects fantasmatiques implique la prédominance des aspects inconscients. La représentation est donc spécialement attachée au processus primaires, à l'identité de perception, au principe de plaisir et aux états émotionnels. Cela entraîne la perte de la distanciation par rapport au signifiant, au représentant, attendu que celui-ci n'est que ceci : un représentant. Il s'agit donc de l'absorption par l'imaginaire, de l'aliénation du sujet. Dans la mesure où prédomine la soumission au fantasme, le savoir tantôt est fixé comme une possession du maître, tantôt reste refusé. C'est pour ça que les sujets en formation sont considérés comme objets à être formés (créés, modelés, contrôlés) et que la relation maître-élève a les traits d'un rapport duel et fusionnel.

Dans ce cas, les pratiques pédagogiques tendent à actualiser les représentations à la manière des acting out. Le manque d'une distance adéquate entre la pratique et la représentation est corrélative à l'établissement d'une négation plus ou moins massive des autres ordres de réalité présents dans la classe. Les pratiques, elles sont limitées à la mise en acte de la scène fantasmatique, à la répétition des actes toujours identiques et fermées dans eux-mêmes. Alors, elles n'ont pas la capacité de reconnaître et d'articuler les données provenant de la situation et des autres, elles n'ont aucune possibilité de les inclure ; tous ces données sont laissées dehors, non vues, ou non considérées. Ce qui est rejeté, ce qui est non reconnu, opère comme l'Autre qui fait irruption dans l'action. Tandis qu'il persiste la fixation du savoir, l'impossibilité de sa circulation, les jeux entre les différentes séries sont bouchés, en immobilisant maîtres et élèves dans des positions fixes et immuables. Les jeux libidinales prédominent sur les jeux du savoir, parce que celui-ci il est absent ou refusé (Blanchard Laville, 1996).

Au contraire, quand prédomine la **rupture** avec les fantasmes, le savoir occupe la place d'un Tiers, la place du représentant de l'ordre symbolique, en donnant lieu à l'établissement de relations de réciprocité, et à la reconnaissance de l'élève comme sujet avec des possibilités d'accéder au savoir. La rupture avec les fantasmes rend compte de l'analyse des éléments imaginaires, de l'élaboration des aspects inconscients. Les représentations sont donc attachées surtout au processus secondaires, au principe de réalité, à l'identité de pensée et au raisonnement. Cela implique la découverte des sens et des désirs que le sujet a mis sur les représentations. La possibilité de circulation du savoir s'avère instituant, créatrice de nouvelles représentations.

La circulation du savoir est parallèle à la circulation des sujets, au mouvement, à l'acceptation de l'appropriation du savoir, de la récréation, de la subjectivation. Tout cela suppose la reconnaissance de l'Autre et le renoncement à la toute-puissance et à la violence sur les élèves.

Dans ces circonstances, la réalité peut être perçue et intégrée dans la pratique elle-même ; et la représentation peut occuper le lieu d'un articulateur entre les différents ordres de réalité, à auxquels elle peut percevoir, reconnaître et inclure.

C'est cette possibilité de combinaison d'ordres de réalité différents et hétérogènes qui permet que la pratique soit constituée comme une espace de transition, avec possibilité de mouvement, c'est qui fait possible la prévention de la répétition et le surgissement de la création et de l'innovation.

En synthèse, les représentations de la formation et les pratiques pédagogiques concrètes s'actualisent depuis l'espace limité par les fixations données par la prédominance de la soumission jusqu'à les possibilités de mouvement et de circulation qui sont créés par la rupture.

Bibliographie

- ANZIEU, Didier. (1978) **El grupo y el inconsciente**. Madrid, Biblioteca Nueva.
- BARCO DE SURGHI, Susana (1996). "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". En CAMILLONI, RIQUELME Y BARCO. **Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BENVENISTE, Emile (1997) **Problemas de lingüística general**. México, Siglo XXI Editores.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1.996) **Saber y relación pedagógica**. Serie Los Documentos N° 5, Formación de Formadores, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- DELEUZE, Gilles (1.973) "A quoi reconnait-on le structuralisme?" In Chatelet, F. (dir.) **Histoire de la philosophie**. Hachette-Littérature.
- DELEUZE, Gilles (1989) **Lógica del sentido**. Barcelona, Paidós
- DURKHEIM, Emile. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. En **Revue de Métaphysique et de Moral**, 6ème année, pág. 273-302.
- FREUD, Sigmund. (1.976) **Carta 52** del 16 de diciembre de 1.896 a W. Fleiss. En Obras Completas, Tomo I, Amorrortu Editores.
- FREUD, Sigmund. (1.976) **Lo Inconsciente**. En Obras Completas, Tomo XIV, Amorrortu Editores.
- FREUD, Sigmund. (1.988) **Psicología de las masas y análisis del yo**. En Obras completas, Tomo XIV, Buenos Aires, Hyspamérica.
- KAES, René. (1968) Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar. En KAES, René y otros. **Fantasma y formación**. Paris, DUNOD. (traducción mimeografiada).
- KAES, René. (1.986) **El aparato psíquico grupal**. México, Gedisa.
- LACAN, Jacques. (1.981) **Seminario I**. Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, Jacques. (1.984) **Seminario III**. Buenos Aires, Paidós.
- LACAN, Jacques. (1.988) La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En **Escritos I**. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand. (1.981). **Diccionario de psicoanálisis**. Barcelona. Labor, 3a. edición.
- LEVY-STRAUSS, Claude (1.971) **Mithologiques. L'homme nu**. Paris, Plon.
- MASTACHE, Anahí. (1.992) **Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito**. Documento de trabajo N° 2. I.I.C.E.
- MASTACHE, Anahí (1.992) "Representaciones y práctica pedagógica." En **Revista del I.I.C.E.** Año 1, N°1. Buenos Aires.
- MASTACHE, Anahí. (2.000). "El cambio de las prácticas pedagógicas: un modelo posible para su comprensión". Presentación al Congreso Internacional de Educación: Debates y utopías. IICE- Dpto. Ciencias de la Educación (UBA). Buenos Aires.
- SARTRE, Jean Paul, (1.979) **Crítica de la razón dialéctica**. Buenos Aires, Losada.
- SOUTO, Marta. (1.993) **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- SOUTO, Marta. (2.000) **Las formaciones grupales en la escuela**. Buenos Aires, Paidós Educador.